

## НЕКОТОРЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ АМЕРИКАНСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д. Н. ПРИХОДЬКО

(Представлена научным семинаром кафедры научного коммунизма)

Цель данной статьи — проанализировать некоторые социальные аспекты американской системы высшего образования в современных условиях. Для анализа эмпирическим материалом послужили специальные работы американских социологов, официальные статистические и документальные материалы, периодическая печать. Что касается теоретических выводов и обобщений в исследованиях буржуазных авторов, то нами в полной мере учитывалась научная несостоятельность их методологических позиций, сугубо классовый подход к оценкам социальной действительности. В настоящей статье нет места для подробного критического анализа философских позиций буржуазных социологов, специализирующихся по проблемам высшей школы<sup>1)</sup>. Можно заметить сразу, что концептуальные схемы этих авторов не выходят за рамки различных разновидностей прагматистской и позитивистской философии и с этих позиций не могут дать ничего ценного для научного анализа конкретных социальных вопросов. Однако, что касается эмпирического материала, отдельных фактов и частных выводов, то буржуазные социологи, подчеркивал В. И. Ленин, способны «...давать самые ценные работы в области фактических специальных исследований», хотя ни одному из них «нельзя верить ни в одном слове, раз речь заходит об общей теории»<sup>2)</sup>. В нашем анализе мы именно так и подходим к работам буржуазных авторов.

Марксистская социология рассматривает систему образования в качестве такого надстроечного элемента, который наиболее непосредственно и рельефно отражает характер существующего общественного строя. Система образования буржуазного общества служит интересам господствующего класса, класса имущих. И, следовательно, образование доступно (особенно это относится к системе высшего образования) также преимущественно для имущих, «Только в этом последнем слове, — писал В. И. Ленин, — и заключается сущность классовой школы»<sup>3)</sup>. Итак, сущность буржуазной школы В. И. Ленин видит в доступности образования

<sup>1)</sup> Такой анализ частично дан в работах советских социологов. См., например, А. П. Пинкевич. Непрерывная производственная практика в Америке. М.—Л., 1930; М. Т. Иовчук. Культурный рост рабочих в СССР как фактор общественного прогресса. В сб. «Марксистская и буржуазная социология сегодня». М., 1964; А. А. Зворыкин. В поисках общесоциологической теории. Упом. сб.; Г. М. Андреева. Современная буржуазная эмпирическая социология. М., 1965 и др.

<sup>2)</sup> В. И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 18, стр. 363.

<sup>3)</sup> В. И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 2, стр. 476.



для имущих. Сегодня буржуазная школа не только не утратила этот признак, но, скорее, усилила его. Статистические подсчеты американских социологов лишь убеждают в этом. В течение двух последних десятилетий годовая стоимость высшего образования, дающего возможность получить первую профессиональную степень (степень бакалавра), возросла более чем на 130% в среднем во всех высших учебных заведениях страны. Причем характерно, что стоимость образования в государственных учебных заведениях возросла на 165%, а в частных на 130%. Следует заметить, что стоимость образования в частных учебных заведениях в среднем почти в 4 раза выше, чем в государственных. Плата за обучение на последнем курсе учебного заведения, дающего возможность получить степень бакалавра, в 1957 году увеличилась против 1940 в частных учебных заведениях на 98%, а в государственных на 100%<sup>4)</sup>. По данным американской прессы, плата за обучение в высших учебных заведениях в 1965 году была значительно увеличена. За четырехлетний срок обучения в муниципальных университетах студентам предстояло уплатить не менее 800 долларов. В частных вузах плата за обучение в среднем увеличилась до 13 000 долларов<sup>5)</sup>. Плата за обучение и необходимые расходы, связанные с ним, как важнейший принцип буржуазной системы высшего образования, открывают путь в высшую школу главным образом представителям господствующего класса. По данным В. И. Марцинкевича, группа «Крупная буржуазия» имеет удельный вес в обществе 9,5%, по 79% детей из этой группы поступают в колледжи; для групп «Средняя буржуазия», «Мелкая буржуазия и рабочая аристократия», рабочие эти группы соответственно распределяются: 45,4% и 41,9%, 40,2% и 20,8%, 30,5% и 42,0%<sup>6)</sup>.

Каковы социальные последствия принципа платного обучения в американской системе высшего образования? Влияние этих последствий следует видеть как в отношении личности, так и общества в целом. Прежде всего классово-антагонистический характер социальных отношений американского общества и, в частности, системы высшего образования, как важнейшего надстроечного элемента этого общества, не может обеспечить потребности общества в подготовленных специалистах на уровне вузовской квалификации в чисто количественном отношении в соответствии с потребностями научно-технического прогресса. По данным адмирала Х. РикOVERA, в 1962/63 учебном году выпуск инженеров в США составил 40 000 человек, вместо необходимых 72 000, выпуск врачей составлял около 7 400 человек, соответствуя 3/4 минимальных потребностей страны в медицинских работниках<sup>7)</sup>. Согласно сообщению комитета советников Белого дома. Соединенные Штаты могут выпустить к 1970 году в два раза меньше докторов и магистров в науке и технике, чем сегодня<sup>8)</sup>. Таким образом, речь идет не об изолированном факте, а об определенной тенденции, которая свидетельствует о неспособности общества обеспечить научно-технический прогресс необходимым количеством подготовленных специалистов.

Однако классово-антагонистический характер американского общества и высшего образования влияет не только на количественную сторону в подготовке специалистов высшей квалификации, но и определяет качественную сторону этого процесса. Социолог Р. Хатчинс, исследуя доклад президентской комиссии по высшему образованию и те рекомен-

4). Statistical Handbook of Science Education, Washington, 1960, p. 51—52.

5). «Вестник высшей школы», 1965, № 2, стр. 88.

6) В. Марцинкевич. Противоречия развития образования в США. «Научные доклады высшей школы». Экономические науки. № 2, 1965, стр. 45.

7) H. G. Rickover, American Education — A National Failure, New York, 1963, p. 108.

8). «THE NEW YORK TIMES», December 18, 1962.



дации, которые комиссия давала федеральному правительству по улучшению системы образования в стране, в основном сводя свои предложения к значительному увеличению студентов, профессоров, расходов и т. д., писал, что «проблема высшего образования в Америке не есть только проблема количества, что «только человек без воображения мог бы последовать за программой, которая хочет сделать американский народ интеллигентным, процветающим и счастливым простым процессом удвоения студентов, профессоров и расходов на высшее образование»<sup>9)</sup>.

Социальная практика буржуазного общества не может полностью обеспечить научно-технический прогресс специалистами максимально высокого качества. Дело в том, что общество сегодня не может создать условий для проявления и развития способностей всей талантливой молодежи, что, конечно, самым непосредственным образом отражается на качестве подготавливаемых специалистов. Американское общество не только не может создать необходимых условий для накопления талантов — оно приводит к растрате талантов. «Многие очень способные выпускники средних школ, — пишут авторы сборника документов «Основы национальной политики в области стипендий», — остаются вне колледжа и создают серьезную национальную проблему». Авторы сборника справедливо усматривают эту проблему в том, что «недостаток дальнейшего развития и образования большинства выпускников средних школ представляет утрату, которая касается не только личности, но также представляет огромную потерю для общества<sup>10)</sup>.

Для большинства американской молодежи возможность получить образование и, таким образом, развить свои способности зависит не от личных качеств и дарований, а обусловлена прежде всего социально-экономическим положением семьи. Роль экономического барьера, как основного препятствия молодежи на пути в высшее учебное заведение, вынуждены признавать и официальные специалисты по высшему образованию. Старая удобная идея о том, что «каждый юноша может получить образование в колледже, если он его имеет при себе» — просто неправда. Низкий доход семьи вместе с ростом стоимости образования создает почти непреодолимый барьер для образования в колледже для многих молодых людей<sup>11)</sup>. Одним из следствий социального неравенства в американском обществе является тот, на первый взгляд парадоксальный факт, что путь к высшему образованию оказывается открытым намного шире для менее способных выпускников средних школ, чем для самых одаренных. По данным социолога Д. Бука, 25% самых блестящих выпускников средней школы во всех штатах заявили, что «они не собираются поступать в колледж вообще», в то время как 65—70% самых бездарных выпускников определенно заявили о своем решении поступить в колледж, причем большинство из них уже выбрали колледж, «который они собираются посещать<sup>12)</sup>».

Социальный смысл экономических барьеров в американской системе высшего образования заключается не только в том, что они являются существенным источником доходов учебных заведений и правительства, но и в том, что способствуют монополизации высшего образования в рамках господствующего класса, способствуют формированию так называемой «образованной элиты», стоящей над обществом и противопоставленной ему в интересах правящего класса.

<sup>9)</sup> American Higher Education. A Documentary History, The University of Chicago Press, 1961, vol. 2, p. 1001.

<sup>10)</sup> Background for A National Scholarship Policy, Washington, 1956, p. 1.

<sup>11)</sup> American Higher Education. A Documentary History, vol. 2, p. 977—978.

<sup>12)</sup> Background for A National Scholarship Policy, p. 70.



Серьезным социальным препятствием в повышении образовательного уровня населения и развития способностей личности является дискриминация женщин в области образования и главным образом высшего. Практика дискриминации по полу лишней раз опровергает миф о «равных возможностях в образовании и жизни». Говоря о необходимости образования для женщин, выдающийся индийский философ Р. Тагор писал: «Если знание является достижением всего человечества и если любой человек имеет право на образование, то непонятно, на основании какого принципа можно лишать образования женщин»<sup>13</sup>). Очевидность этого тезиса признается многими руководителями и исследователями американского высшего образования. В официальном отчете президентской комиссии по высшему образованию подчеркивалось, что «социальная роль образования в демократическом боцестве заключается в том, чтобы обеспечить равную свободу и равные возможности различным личностям группам»<sup>14</sup>). Разумеется, что в понятие «различные личности и группы» авторы отчета не могут не включать женское население страны. Руководители Корнельского университета, определяя главную цель университета, пишут, что «это учебное заведение поставило цель дать возможность любой интеллектуально развитой личности получить образование в любой области. Оно отвергает различия, основанные на религии, цвете кожи, по полу»<sup>15</sup>). Однако социальная практика американского общества и, в частности институтов высшего образования, весьма далека от реализации формального права женщин на образование, более того, она противоположна этому праву. В 1956 году женщины составляли меньше 1% инженеров и ученых<sup>16</sup>). По данным советского социолога Л. Баграмова, женщины составляют лишь 2% физиков, 3% геологов, 3% метеорологов, 5% врачей, 7% химиков, 8% биологов и менее 10% математиков. Среди инженеров-профессионалов количество женщин ничтожно: около 3-х на 1000 (0,3%<sup>17</sup>). Даже в тех учебных заведениях, где значительный удельный вес имеет гуманитарное образование, пропорция женщин в среднем невелика. Например, в Корнельском университете она составляет 18%. При этом руководители университета считают, что «это большая пропорция женщин» в отличие от других учебных заведений. Соотношение мужчин и женщин, имеющих ученую степень доктора наук, показывает тенденцию к относительному уменьшению удельного веса женщин. В 1930 году процент женщин, имеющих ученую степень доктора наук, составил 15%, в 1940 — 13%, в 1950 — 10%, с 1951 года по 1957, соответственно: 9,3%, 9,3%, 9,5%, 9,3%, 9% и 9%<sup>18</sup>). Журнал «Юнайтед Стейтс ньюс энд Уорлд рипорт» отмечает, что «в системе высшего образования, в колледжах и университетах преподавателей женщин сейчас меньше, чем даже в 1910 году»<sup>19</sup>).

Самые глубокие социальные причины дискриминации женщин в области высшего образования лежат в сущности буржуазного строя. Капиталистическому обществу органически чужд принцип фактического равенства женщин, ибо дискриминацию женщин капитализм рассматривает как институт для стабилизации собственнических порядков и собственной семьи. В. И. Ленин подчеркивал, что «в капиталистическом обществе женщина поставлена в такое бесправное положение, что учас-

<sup>13</sup>). Р. Тагор. Соч., т. 8, М., 1957, стр. 402.

<sup>14</sup>). American Higher Education. A Documentary History, vol. 2, p. 972.

<sup>15</sup>). Cornell University, Ithaca, New York, 1964, p. 6.

<sup>16</sup>). «Electrical Engineering», 1956, vol. 7, N 6, p. 13.

<sup>17</sup>). Л. Баграмов. Что их тревожит. М., 1960, стр. 33. (По данным «Юнайтед Стейтс ньюс энд Уорлд рипорт» в настоящее время женщины составляют среди инженеров 0,5%, среди врачей 6%. См. «Неделя», 3—9 июля, 1966, стр. 16).

<sup>18</sup>). Historical Statistics of the United States Colonial Time to 1957. Washington, 1960, p. 211—212.

<sup>19</sup>). Цит. по «Неделя», 3—9 июля, 1966, стр. 16.



тие ее в политике проявляется в ничтожной доле по сравнению с мужской»<sup>20</sup>). Несмотря на то, что социальное развитие и технический прогресс современного общества объективно требуют вовлечения женщин в общественную жизнь, буржуазное общество лишает женщину материального и морального стимулов к образованию. Первое проявляется в заметной дискриминации в области заработной платы. В 1952 году средний заработок всех работающих женщин равнялся 43 процентам от заработка всех работающих мужчин<sup>21</sup>).

Во последние годы эта пропорция не изменилась. «Юнайтед Стейтс Ньюс энд Уорлд рипорт» справедливо замечает по этому поводу, что здесь «до полного равноправия женщин, по-видимому, далеко»<sup>22</sup>). Второе — это миф о «биологической неполноценности» женщин. Может показаться странным, но этот средневековый миф сегодня широко бытует в буржуазном обществе и его социологии. Совершенно прав советский социолог профессор А. Г. Харчев, замечая, что «было бы заведомо преждевременным полагать, будто современная буржуазная идеология в оценке женщины и ее социальной роли слишком далеко ушла от пресловутого «молота ведьм» и «Домостроя», от женоненавистнических изречений средневековых «святых» и фашистских фюреров»<sup>23</sup>). Даже такой респектабельной буржуазный социолог, как американский профессор Т. Парсонс, в силу биологических особенностей женщины ограничивает ее роль домашним очагом. «С уверенностью, кажется, можно сказать, — пишет Т. Парсонс, — что роль взрослой женщины по-прежнему ограничена внутренними делами семьи в качестве жены, матери и домашней хозяйки, тогда когда роль взрослого мужчины связана прежде всего с деловым миром, с работой, посредством которой он выполняет обязанности кормильца и главы семьи»<sup>24</sup>).

Некоторые американские исследователи, в частности, большинство авторов доклада президентской комиссии, понимая отрицательное воздействие на общество и личность социальных барьеров в образовании, все же разделяют официальный оптимизм по поводу перспектив и возможностей американской системы высшего образования и предлагают меры по ее социальному усовершенствованию. Авторы упомянутого доклада, например, утверждают: «При мудром руководстве нашей экономикой мы можем определенно быть способными поддержать образование во всех отношениях более справедливо в будущем, чем это мы делали в прошлом»<sup>25</sup>). Однако более глубокие социологи американского высшего образования далеки от подобного оптимизма. Они также понимают всю пагубность воздействий социальной дискриминации в высшем образовании на жизнь американского общества. Они не разделяют никаких иллюзий в отношении способностей современного буржуазного общества преодолеть эти препятствия и избежать их отрицательного воздействия. Но, с другой стороны, эти исследователи, ограничиваясь позицией буржуазного объективизма, далеки от попыток установить связь социальной дискриминации в высшем образовании с классово-антагонистической природой общества и, следовательно, увидеть основной путь преодоления этой дискриминации в коренном социальном переустройстве. Однако пессимизм и неверие этих идеологов в возможность ликвидации общества социальной дискриминации в высшем образовании лишний раз

<sup>20</sup>). В. И. Ленин. Полное собрание сочинений, т. 39, стр. 203.

<sup>21</sup>). A. Green, Sociology, New York — Toronto — London, 1956, p. 395.

<sup>22</sup>). Цит. по «Неделя», 3—9 июля, 1966, стр. 16.

<sup>23</sup>). А. Г. Харчев. Брак и семья в СССР. М., 1964, стр. 80.

<sup>24</sup>). T. Parsons and R. Bales, Family, Socialization and Interaction Process. Glencoe, 1955, p. 14.

<sup>25</sup>). American Higher Education. A Documentary History, vol. 2, p. 984.



подтверждает неспособность общества решать эти проблемы в условиях буржуазного строя и показывает, что их решение логично требует выхода за рамки существующего строя. Например, президент Бруклинского института Р. Колкинс пишет, что проблема финансирования высшего образования никогда не стояла так прямо и сильно перед американским народом, как в настоящее время. И хотя общество имеет и финансовые источники и заинтересованность в кадрах для того, чтобы поддерживать высшее образование, «мы,— продолжает Р. Колкинс,— не можем заставить общество направить эти источники в высшее образование в достаточном количестве»<sup>26</sup>). Оценивая отношение общества к высшему образованию и некоторые попытки федерального правительства улучшить систему высшего образования, бывший президент Рочестерского университета С. Кайуит пишет: «Мы не вносим достаточный вклад в образование. Мы не готовим лучшие умы на высшем уровне. Мы не поддерживаем наших ученых. Кризис будет разрастаться, если мы не узнаем, как его исправить»<sup>27</sup>). Некоторые исследователи связывают трудности высшего образования с противоречивым характером экономического развития в условиях капитализма. Отмечая влияние экономических кризисов на образование, социолог Ф. Мэрфи пишет, что «...сокращение и падение экономики, действительно, отказывает многим американским детям в любых возможностях для получения высшего образования»<sup>28</sup>). И, видимо, считая влияние кризисов непреодолимым, автор делает весьма пессимистический вывод о том, что возможно, уже слишком поздно устранить кризис и ослабление качества высшего образования.

Одной из социальных характеристик американской системы высшего образования является национальная и расовая дискриминация, препятствующая доступу в вузы некоторым национальным группам и прежде всего негритянскому населению. «Американские негры сегодня,— пишет в сборнике «Ценности и идеалы американской молодежи» социолог Ф. Д. Пэттерсон,— еще стоят перед лицом дискриминации в школах повсюду, где бы они не жили — на Севере, на Юге или в пограничных штатах». В качестве одного из проявлений дискриминации имеет место весьма заметная разница в распределении материальных средств на высшее образование белой и негритянской молодежи. Это различие практически проявляется во всех штатах, но в некоторых достигает поразительной величины. Так, по данным того же Ф. Д. Пэттерсона, в штате Джорджия в 1958 году из каждых 100 долларов, выделенных на высшее образование, на представителя белой молодежи было израсходовано 94 доллара, а на представителя негритянской молодежи — 6. Естественно, что дискриминация, существующая в системе высшего образования, ведет к существенным различиям в образовательном уровне белого и негритянского населения. Из данных Д. Л. Ноул, которые она приводит в своем эмпирическом исследовании «Высшее образование негритянских женщин», следует, что удельный вес белых мужчин в возрасте 14 лет и старше, имеющих образование в объеме полных 4-х курсов колледжа или более высокое образование, составлял в расчете ко всему населению 6%, а соответствующий образовательный уровень мужчин-негров — 1,6%. В отношении белых женщин и негритянок эти цифры распределяются соответственно 4,4% и 2,1%. В этой связи известный американский экономист Виктор Перло в журнале «Политические проблемы» ставит

<sup>26</sup>). R. D. Calkins, Financing Higher Education. «National Policies for Education, Health, and Social Services», New York, 1961, pp. 83, 85.

<sup>27</sup>). C. W. Kiewiet, The Necessary Price of Leadership. «Vision and Purpose in Higher Education», Washington, 1962, p. 105.

<sup>28</sup>). F. D. Murphy, The Real Meaning of the Satellite. «Vision and Purpose in Higher Education», p. 63—64.



справедливый риторический вопрос: «Если средний уровень образования среди негров меньше, чем среди белых, что ж это в таком случае, если не дискриминация и сегрегация как таковая?». Следует заметить, что даже одинаковый образовательный уровень белого и негра не избавляет последнего от влияния дискриминации и в конечном счете ставит негра в менее привилегированное положение по сравнению с белым. Виктор Перло приводит такой факт: в июне 1960 года 653 000 белых выпускников средней школы и 53 000 цветных не смогли поступить в вузы и стали искать работу. «В данном случае — пишет В. Перло, — у молодых людей был одинаковый образовательный уровень для получения работы. Однако осенью этого же года из тех выпускников, которые не сумели найти работу, насчитывалось 13% белых и 42% цветных. Итак, приведенные нами данные<sup>29)</sup> свидетельствуют о расовой дискриминации, как об одной из социальных характеристик американской системы высшего образования.

Таким образом, рассмотрение некоторых вопросов социальной дискриминации в практике американского высшего образования показывает, что эта дискриминация имеет антиобщественную сущность и мешает образованию решать социальные проблемы в интересах всего общества. Конечно, было бы неосмотрительной прямолинейностью делать из нашего анализа вывод о том, что рассмотренные формы социальной дискриминации в высшем образовании могут оставить научно-технический прогресс без специалистов и, таким образом, лишить его возможности развиваться. Социальная дискриминация всегда была присуща буржуазной системе высшего образования, а наука и техника развивалась по восходящей; динамический процесс формирования кадров интеллигенции протекает не сам по себе, а регулируется в значительной степени условиями капиталистических отношений. Когда научно-техническое развитие требует быстрого увеличения кадров интеллигенции, фирмы, играющие определяющую роль в капиталистическом обществе, вынуждены непосредственно и через систему государственного аппарата расширять возможности для получения высшего образования. Из нашего анализа лишь следуют два очевидных вывода: во-первых, социальная дискриминация в высшем образовании препятствует обеспечению научно-технического прогресса экономически необходимым количеством специалистов и приводит к тому, «что нехватка высококвалифицированного персонала в Соединенных Штатах, — как справедливо отмечает социолог К. Дэвис, — судя по некоторым признакам, грозит стать еще более острой<sup>30)</sup>. А это, в свою очередь, не может не влиять отрицательно на темпы научно-технического развития. И, во-вторых, социальная дискриминация лишает многих способных личностей возможности развить способности и таланты, а общество возможности приобрести и использовать эти способности и таланты.

Антиобщественная сущность буржуазного строя проявляется не только в социальной дискриминации на пути к получению высшего образования, но и накладывает отпечаток на характер обучения в американской высшей школе. Подчинение монополистическим государством высшего образования, его идеологическое влияние создают серьезное препятствие для выполнения и достижения высшим образованием своих действительных задач и целей — воспитания всесторонне развитой личности, развития ее способностей и талантов. Ряд американских исследо-

<sup>29)</sup> F. D. Patterson, «Values and Ideals of American Youth. Ed. by E. Ginzberg. New York and London, 1961, p. p. 212, 214; D. L. Noble, The Negro Woman's College Education, New York, 1956, Table 4; «Political Affairs», vol. XLI, No 1, Jan. 1962, p. p. 12, 13.

<sup>30)</sup> К. Дэвис. Социология демографического поведения, в сб. «Социология сегодня. Проблемы и перспективы», М., 1965, стр. 367. «



вателей, несмотря на очевидную зависимость высшего образования от идеологического давления монополистического государства, утверждает о «независимости высшего образования от идеологии и политики государства, и даже представляет эту независимость в качестве важнейшего социального преимущества американской системы образования. «Основная разница — пишет социолог. П. Рейнерт, — между демократией и тоталитаризмом состоит в том, что в одном случае государство служит личности, права и долг людей происходят от Создателя, а в другом случае личность подавляется государством»<sup>31</sup>). Этот вывод сделан буржуазным идеологом при оценке социальной роли высшего образования в Советском Союзе и в Соединенных Штатах Америки. Г. Коммэджер в статье «Академическая свобода» следующим образом апологетизирует фикцию независимости американских университетов: «Университеты имеют интерес в сохранении интеллектуальной свободы, без которой они не могут функционировать вообще; университеты имеют и особую ответственность за сохранение интеллектуальной свободы, ибо сейчас это единственный институт — независимый, объективный, постоянный, универсальный, без всяких обязательств, кроме обязательств перед истиной»<sup>32</sup>). Однако утверждения о независимости интеллектуальной свободы в американских высших учебных заведениях далеки от истины и преследуют цель завуалировать действительную идеологическую и политическую связь между ними и монополистическим государством. В. И. Ленин писал по поводу утверждений буржуазных идеологов о независимости образования и школы в условиях буржуазного государства следующее: «Мы открыто заявляем, что школа вне жизни, вне политики — это ложь и лицемерие»<sup>33</sup>). Анализ взглядов самих же буржуазных идеологов и политиков полностью подтверждает правильность этого вывода. Так, определяя задачи президентской комиссии по высшему образованию, бывший президент США Г. Трумэн говорил: «Сейчас нам следует пересмотреть нашу систему высшего образования в плане новых целей, методов и возможностей; и в этом свете она должна играть свою социальную роль»<sup>34</sup>). В этом указании прямо подчеркивается необходимость привести задачи и цели высшего образования в соответствии с планами федерального правительства.

Влияние, прежде всего идеологическое и политическое, со стороны государства наиболее отчетливо проявилось в антикоммунизме американской высшей школы, в идеологической борьбе против сил социализма. Некоторые американские исследователи считают, что роль институтов высшего образования в идеологической борьбе — это их наиболее важная и ответственная задача. «В сегодняшней жестокой борьбе между свободным миром и миром рабов, — пишет социолог П. Рейнерт, — свободным сознанием и рабским сознанием американские колледжи и университеты должны уверенно передавать основные ценности нашего американского образа жизни»<sup>35</sup>). Причем некоторые социологи констатируют не только сам факт идеологической борьбы как важной задачи институтов высшего образования в США, но и говорят о невозможности и нежелательности нейтральной позиции в этой борьбе. «Некоторые считают, — пишет социолог М. Канингджин, — что нейтралитет в этом деле желателен. Основная трудность состоит в том, что нейтралитет невоз-

<sup>31</sup>). P. C. Reinert, We Hold these Truth. «Vision and Purpose in Higher Education», p. 202.

<sup>32</sup>). H. S. Cammager, Academic Freedom. «National Policies for Education, Health, and Social Services», p. 502.

<sup>33</sup>). В. И. Ленин Полное собрание сочинений, т. 37, стр. 77.

<sup>34</sup>). American Higher Education. A Documentary History, vol. 2, p. 970.

<sup>35</sup>). P. C. Reinert, We Hold these Truth. «Vision and Purpose in Higher Education», p. 205.



можен»<sup>36</sup>). Усиление роли американских институтов высшего образования в идеологической борьбе с идеями научного коммунизма в последние годы связано с изменением сил на мировой арене в пользу социалистической системы. Вследствие изменения сил на мировой арене большинство американских идеологов не считают мировую войну со странами социалистической системы эффективным средством достижения глобальных целей. Поэтому ряд американских идеологов рассматривает идеологическую борьбу и, в частности, роль высшего образования в этой борьбе, как основное средство в борьбе с идеями научного коммунизма. В свою очередь, процесс усиления роли американских вузов в идеологической борьбе рельефно подтверждает их органическую зависимость от политики монополистического государства. Говоря о различиях в средствах глобальной стратегии американского империализма, брат бывшего президента США М. Эйзенхауэр подчеркивает: «Это различие состоит в том, что мы не можем больше использовать войну, чтобы добиться наших действительных целей». И хотя Эйзенхауэр в принципе не исключает возможность мировой войны, он утверждает, что путем войны невозможно достигнуть широких идеологических и моральных целей. В этой связи он делает совершенно определенный вывод: «Образование теперь прямо должно внести свой существенный вклад в военное дело, экономику, политику и моральную силу нашего народа для того, чтобы более эффективно вести борьбу с силами коммунистического империализма»<sup>37</sup>). Вполне понятно, что в тех условиях, когда федеральное правительство рассматривает институты высшего образования в качестве важного инструмента в идеологической борьбе с идеями научного коммунизма, в качестве инструмента идеологического и политического воспитания молодежи в соответствии с идеалами и представлениями буржуазного общества, а социологи признают и обосновывают этот взгляд на задачи высшего образования, не представляется возможным говорить о какой бы то ни было политической, идеологической или интеллектуальной автономии институтов высшего образования.

Итак, анализ некоторых форм социальной дискриминации в практике американской высшей школы показывает, что она создает препятствия для повышения образовательного уровня населения в соответствии с потребностями научно-технического прогресса, для гармоничного развития духовных возможностей личности, приводит к растрате талантов в обществе. Анализ также показывает, что общество в лице своих некоторых официальных идеологов — руководителей и исследователей высшего образования — признает пагубное воздействие этих барьеров на социальное развитие. Но объективно общество оказывается неспособным ни преодолеть эти социальные барьеры, органически связанные с классово-антагонистической природой общества, ни даже в достаточной степени уменьшить пагубность их воздействия. А это подтверждает вывод о том, что действительная ликвидация социальной дискриминации в буржуазной системе высшего образования связана с коренным социальным переустройством общества. Буржуазные исследователи, не понимая, а в ряде случаев сознательно скрывая связь социальной дискриминации с классовой природой американского общества, не идут дальше констатации пагубных воздействий социальных препятствий в образовании и предлагают различные варианты социальной терапии, которые привели бы или к ликвидации этих барьеров, или к уменьшению их отрицательного воздействия.

<sup>36</sup>). M. Cuninggin, A Protestant View of Education, New York, 1961, p. 68.

<sup>37</sup>). M. S. Eisenhower, Education for International Understanding. «Vision and Purpose in Higher Education», pp. 20, 21.



Несостоятельность утверждений буржуазных идеологов о так называемой академической, интеллектуальной и политической независимости американских вузов доказывается прежде всего тем, что монополистическое государство рассматривает высшее образование как один из важнейших инструментов в экономической и идеологической борьбе с мировой социалистической системой.

